

Valutazione formativa vs accountability: l'impiego del Valore Aggiunto nella Ricerca-Formazione.

Formative Assessment vs Accountability: Use of Value-added Analysis in Teacher Professional Development Research.

Giusi Castellana, Sapienza Università di Roma
Cristiano Corsini, G. D'Annunzio Università di Chieti.

ABSTRACT ITALIANO

Il lavoro restituisce i risultati di un'esperienza longitudinale di Ricerca-Formazione basato su un percorso di valutazione formativa finalizzata al miglioramento della comprensione della lettura attraverso l'impiego di strategie didattiche di tipo metacognitivo-autoregolativo. Misure del Valore Aggiunto sono state utilizzate per rilevare l'efficacia dell'intervento.

ENGLISH ABSTRACT

The paper presents the results of a longitudinal Teacher Professional Development Research based on formative assessment and aimed at the improvement of students' reading literacy by means of metacognitive and self-regulatory instructional strategies. Value-added analysis has been used in order to assess the effectiveness of the instructional program.

Eppure l'educazione rimane una possibilità importante, non solo per gli individui, ma per la società nel suo complesso. Per questo vale la pena fermarsi a ragionarci sopra, e se per ragionarci è necessario utilizzare strumenti complessi non bisogna avere paura di farlo, purché di questi strumenti riusciamo a impadronirci, a farli nostri, e a usarli con intelligenza, con la consapevolezza che le decisioni le dobbiamo assumere noi, a partire dalla nostra esperienza e considerando tutti quegli aspetti che sono parte integrante di una decisione educativa che i nostri strumenti non riescono a cogliere (Lucisano, 2008, pp. VII-VIII).

Introduzione. Il Valore Aggiunto tra accountability e Ricerca-Formazione

Il Valore Aggiunto ha assunto nel corso degli ultimi anni una rilevanza crescente nel sistema italiano di rendicontazione educativa (Corsini, 2008; Figura & Ricci, 2011; Corsini, 2015; Losito & Corsini, 2013; Lucisano & Corsini, 2015; Corsini & Zanazzi, 2015; INVALSI, 2016; Capperucci, 2017). Nella somministrazione degli stessi test, l'Invalsi passa dall'indagine campionaria all'intera popolazione proprio in seguito alla direttiva 74 del 2008, che affida all'Istituto di valutazione il compito di rilevare gli apprendimenti "così da rendere possibile la valutazione del valore aggiunto fornito da ogni scuola in termini di accrescimento dei livelli di apprendimento degli alunni".

Secondo l'Invalsi (2016), l'indicatore restituisce la quota nei risultati ottenuti da studentesse e studenti alle prove standardizzate nazionali attribuibile all'Istituto frequentato, al netto dell'incidenza di fattori sociali, economici e culturali.

Sviluppato negli anni ottanta all'interno di disegni longitudinali nel filone School Effectiveness Research e utilizzato nel decennio successivo nei sistemi di accountability educativa inglese e statunitense, il Valore Aggiunto ha evidenti origini economiche, come evidenziato da Spours e Hodgson (1996, p. 5): "the term "value-added" originates in economics when referring to the difference between inputs, such as raw materials, and energy and final outputs represented by the value of sales". L'indicatore restituisce la differenza tra il punteggio conseguito da un soggetto al termine di una prova e il suo punteggio atteso. Un istituto aggiunge valore all'incremento di conoscenze del singolo se il rendimento finale di questi eccede quello atteso, che viene calcolato per mezzo di funzioni di produzione educativa (in caso contrario, il valore è considerato sottratto: si tratta di sistemi a somma zero, Corsini, 2008). Nella sua formulazione più semplice l'indicatore impiega il punto di partenza di studentesse e studenti (rendimento pregresso) e, in quelle più complesse, aggiunge variabili relative al loro retroterra sociale, economico e culturale. Considerando il modello base, a parità di rendimento in ingresso ci si attende che due soggetti abbiano simile rendimento in uscita, e l'eventuale differenza riscontrata viene attribuita alla scuola. Aggregando le differenze individuali a livello di istituto si ottengono misure del Valore Aggiunto per ciascuna scuola.

Come accennato, la misurazione del Valore Aggiunto riveste da anni un ruolo centrale nei sistemi di accountability statunitense e inglese: sulla base di esso vengono stilate classifiche di scuole (e, in alcuni Stati nordamericani, anche di docenti) liberamente consultabili. La logica di tali sistemi si basa sulla pretesa attivazione, per mezzo di meccanismi premiali (non esclusivamente di natura economica: la reputazione non vi gioca un ruolo secondario), di processi di miglioramento nelle scuole come conseguenza di una rendicontazione pubblica e concorrenziale. A dispetto delle aspettative riposte, l'impiego con finalità rendicontative del Valore Aggiunto non ha però sin qui evidenziato effetti positivi sulla qualità dell'insegnamento o dell'apprendimento, mentre se ne sono accertati di negativi come cheating, teaching to the test, skimming (cfr. Amrein-Beardsley A. & Holloway J., 2017; Corsini, 2014; Ravitch, 2010). Rimangono inoltre sostanzialmente irrisolti (cfr. fra gli altri, ASA, 2014; Amrein-Beardsley, 2014), quando non aggravati dall'impiego con finalità sommative dell'indicatore, annosi nodi legati alla validità di un indicatore che non esplicita il costrutto cui dovrebbe far riferimento:

It is hard to believe that no systematic attempt has ever been made to justify the validity of the statistical calculation of "effectiveness", as defined in the "residual" model. Its interpretability has rested entirely on common sense and plausibility, which would be fine as a starting point, but which are surely wholly inadequate as a basis for a mature research discipline, and even more so when used to make vital judgements about individual schools (Coe, Fitz-Gibbon, 1998, p. 423).

A venti anni dalle parole di Coe e Fitz-Gibbon è possibile rilevare come alcuni studi che collegano misure del Valore Aggiunto a specifiche opzioni didattiche evidenzino

associazioni statistiche incoraggianti dal punto di vista della ricerca (Hill, Kapitula, Humland, 2011), ma del tutto insufficienti se facciamo riferimento a finalità di accountability. Questa dipendenza della validità di una misura dalle finalità del suo impiego non sorprende, essendo un elemento chiave nelle dinamiche valutative. La validità non è caratteristica intrinseca di uno strumento o di una procedura, ma dipende dal complesso rapporto tra il perché di quella misura e le sue conseguenze. L'assenza di espliciti e affidabili nessi causali tra le misure del Valore Aggiunto e l'agire didattico può essere considerata una problematica da approfondire in un'indagine finalizzata al miglioramento scolastico ma, all'interno di un sistema di rendicontazione, compromette la validità dell'indicatore: come sottolineano Fitz-Gibbon e Kochan (2000, p. 267), "there is no accountability without causality. Indicators about aspects which schools feel unable to alter are not fair". Questa preoccupazione non sembra però caratterizzare l'impiego del Valore Aggiunto nel nostro paese: il sistema, appiattendolo alla misurazione (Corsini, 2018; Lucisano, 2018), eroga misure, ma non valida l'indicatore che le genera né fornisce indicazioni sui rapporti tra tali misure e le scelte effettuate da dirigenti e docenti.

L'impiego con finalità di accountability non esaurisce tuttavia i possibili usi del Valore Aggiunto e delle indagini longitudinali, che possono essere impiegate anche all'interno di percorsi autovalutativi finalizzati al miglioramento di insegnamento e apprendimento. È in base a questa seconda prospettiva che l'indagine sintetizzata nel presente contributo adotta l'indicatore. Nello specifico, il lavoro prende le mosse dall'idea di Ricerca-Formazione esplicitata dal Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità Insegnante (Crespi), che si propone di sviluppare la professionalità docente attraverso la conduzione partecipata di interventi finalizzati alla soluzione di problemi autenticamente percepiti come tali nei contesti coinvolti, mantenendo fede, nel corso dell'indagine, agli impegni di seguito elencati (<http://crespi.edu.unibo.it>):

1. un'esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
2. la creazione di un gruppo di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche;
3. la centratura sulle specificità dei contesti, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;
4. un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;
5. l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

Si tratta dunque di un approccio che, pur affermando l'imprescindibilità di misure valide e affidabili, respinge la riduzione del giudizio di valore a misura e propone una visione partecipata, pluralista e trasformativa della valutazione (Guba, Lincoln, 1989), concepita nei termini di "accertamento intersoggettivo di più dimensioni formative e organizzative di un contesto educativo e indicazione della loro misurabile distanza da

espliciti livelli considerabili ottimali da un gruppo di riferimento, in vista di un'incidenza concreta sull'esperienza educativa" (Bondioli, Ferrari, 2004, p. 30).

Metodo. Insegnare ad apprendere a leggere: un modello di Ricerca-Formazione nella scuola secondaria di primo grado.

Obiettivi della ricerca.

Lo studio (1) che viene presentato ha avuto come oggetto un percorso di miglioramento sulla comprensione del testo scritto, centrato sull'adozione dell'approccio metacognitivo. La ricerca empirica, condotta con metodologia mista, secondo una prospettiva longitudinale nel triennio della secondaria di primo grado (2015-2017), ha coinvolto tre istituzioni scolastiche (scuola A; scuola B; scuola C) appartenenti ad uno stesso distretto scolastico di Roma. In questa sede vengono restituiti per la prima volta i risultati finali (effect size, analisi del Valore Aggiunto) dell'indagine triennale (per i dati relativi al primo biennio, cfr. Castellana, 2017).

Sulla base delle linee suggerite dall'orientamento della R-F, la prospettiva che ha promosso l'indagine è stata quella di mediare un avvicinamento tra le esigenze formative della scuola e le risorse del mondo della ricerca lungo un percorso di collaborazione che ha preso avvio dalla condivisione di un oggetto di indagine legato a un contestualizzato bisogno professionale dei soggetti coinvolti.

Gli obiettivi della ricerca hanno dunque interessato un duplice fronte di intervento: quello relativo alle attività tese al miglioramento delle abilità di lettura degli studenti e quello relativo alla formazione dei docenti nelle tematiche di studio richieste.

Essi, nello specifico, hanno riguardato per gli studenti:

- l'individuazione e il superamento delle aree di criticità rilevate nella comprensione del testo scritto;
- l'acquisizione di un impianto procedurale strategico e la promozione di una consapevolezza metodologica e processuale nella comprensione del testo;
- il miglioramento dei livelli di abilità dei singoli studenti.

In relazione al percorso formativo dei docenti:

- un approfondimento sugli strumenti e sulle procedure valutative della lettura e comprensione;
- la trattazione di modalità di interpretazione dei dati in funzione delle aree in cui il processo di lettura è articolato;
- il passaggio dall'individuazione di specifiche criticità alla progettazione ed attuazione di un intervento funzionale alla sua risoluzione;
- la progettazione di unità/moduli mirati al recupero delle criticità individuate;
- l'approfondimento teorico e metodologico sulla didattica metacognitiva della lettura.

Il disegno della ricerca.

Nell'ordine di quanto esposto, la ricerca empirica, ha previsto un'articolazione in più fasi (Castellana, 2017):

- una prima fase *diagnostico-misurativa* finalizzata alla rilevazione delle criticità degli studenti nella comprensione del testo scritto e nella padronanza delle strategie di lettura nelle classi prime del campione;
- l'identificazione di un piano di miglioramento finalizzato ad intervenire sul processo di comprensione, attraverso un progetto di Ricerca-Formazione degli insegnanti e la sperimentazione di un percorso di didattica della comprensione basato sull'insegnamento di *strategie di lettura* nelle classi seconde (ricerca con *quasi-esperimento*);
- la fase di verifica e valutazione degli esiti:
 - valutazione del percorso di Ricerca-Formazione con gli insegnanti;
 - valutazione dell'efficacia della sperimentazione didattica;
- il monitoraggio dello sviluppo e del mantenimento delle abilità acquisite, attraverso una prosecuzione dello studio e rilevazioni in uscita nelle classi seconde e terze del campione (vedi fig.1).

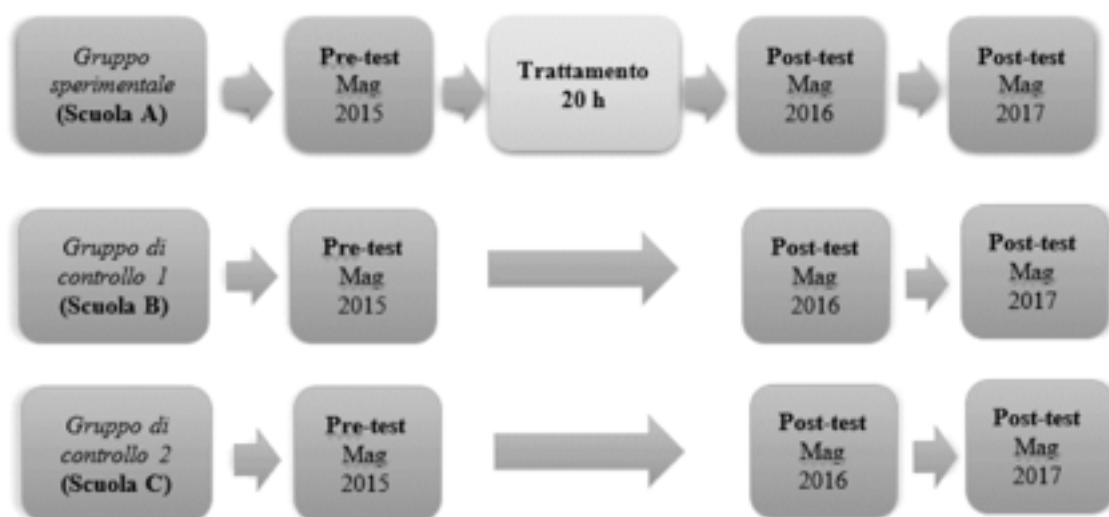


FIG. 1 - FASI DELLA RICERCA LONGITUDINALE

Il campione degli studenti partecipanti all'indagine è stato costituito da 18 classi prime della secondaria di primo grado, provenienti dallo stesso contesto socio-culturale (2), per un totale di 359 studenti.

Le rilevazioni iniziali (fine maggio 2015) sono state effettuate attraverso prove di lettura ad alta strutturazione, (Giovannini, Ghetti, 2015; Giovannini, Rosa, 2015; Giovannini, Silva 2015), un questionario sulle strategie di lettura (QSL) (3) e due questionari (docente e studente) per l'analisi descrittiva delle variabili di sfondo e delle didattiche.

Il Questionario sulle Strategie di Lettura è stato costruito tenendo conto delle indicazioni fornite a livello teorico dai diversi studi condotti nell'ambito della lettura e della metacognizione (A. Brown, 1978; Jacobs and Paris, 1984;1987; Paris and Winograd,

1990; Cornoldi e Caponi, 1991; Pressley and Afflerbach, 1995; De Beni Pazzaglia, 1995; Pressley, 2000; RAND Reading Study Group 2002; E.K. Mc Ewan, 2004; Lumbelli, 2009) e delle pratiche suggerite dal Rapporto Eurydice (2011). Lo strumento ha previsto una rilevazione su 7 dimensioni che hanno poi costituito i nuclei didattici della sperimentazione:

TAB. 1- DESCRIZIONE DELLE DIMENSIONI DEL QUESTIONARIO E DEI MODULI DIDATTICI SULLE STRATEGIE DI LETTURA (CASTELLANA, 2017)

Dimensioni	Descrizione
1. Saper identificare e darsi scopi di lettura	<i>Discriminare tra scopi di lettura e tipologie di testo, per mettere in atto comportamenti flessibili e legati al compito; cercare le strategie di lettura più adeguate e rispondenti alla consegna e alla specifica situazione d'uso.</i>
2. Attivare le conoscenze pregresse	<i>Usare le conoscenze precedenti, connettere i testi scritti con esperienze personali, cultura e conoscenze prima, durante e dopo la lettura</i>
3. Generare ipotesi e fare previsioni sul testo	<i>Generare domande dal testo e darvi risposte; fare previsioni sul contenuto</i>
4. Selezionare le informazioni principali	<i>Riassumere un testo e concentrarsi selettivamente sulle informazioni più importanti; identificare i personaggi, gli eventi, i luoghi, il tempo dell'azione, come e perché avviene l'azione.</i>
5. Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere ricordare e fare collegamenti tra le informazioni	<i>Operare connessioni tra le diverse parti di un testo; riconoscere gli aspetti della costruzione; stabilire la cronologia o riconoscere la causalità degli eventi; costruire rappresentazioni visive in forma diagrammatica; tradurre testi scritti in grafici, tavole, griglie, liste, elenchi.</i>
6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione	<i>Controllare/monitorare la propria comprensione; avere la consapevolezza delle proprie difficoltà, chiarire parole e passaggi non immediatamente compresi; riformulare le parti di un testo con parole proprie.</i>
7. Non Strategici	<i>La Dimensione dei <u>Non Strategici</u> è una scala di controllo e riguarda la percezione delle difficoltà che il soggetto incontra durante la lettura di un testo.</i>

Le classi coinvolte nella sperimentazione didattica sono state 6, per un totale di circa 130 studenti, appartenenti ad un'unica istituzione scolastica (scuola A). Le altre 12 classi (scuola B e C) hanno svolto la funzione di gruppi di controllo.

Il percorso di formazione sulla didattica metacognitiva della lettura è stato condotto con i docenti di un'unica istituzione scolastica, quella sperimentale; gli insegnanti delle altre due istituzioni hanno partecipato alle restituzioni formative che sono state strutturate in due momenti: una prima fase in cui è stata effettuata la presentazione del progetto triennale, le modalità di rilevazione (tempi e strumenti) e il percorso di autovalutazione che avrebbe coinvolto l'istituzione scolastica; una seconda, con appuntamenti per la restituzione dei dati, che sono stati programmati all'inizio di ogni anno scolastico (ottobre 2015-2016-2017) in funzione delle progettazioni annuali previste dal curriculum.

Le restituzioni dei dati relativi ai risultati hanno riguardato l'illustrazione del quadro teorico di riferimento delle prove di lettura e del questionario con l'esplicitazione delle sotto-abilità e delle strategie considerate; informazioni riferite all'intero campione (media del campione, differenza tra le medie dei punteggi delle tre scuole, differenza dei punteggi tra studentesse e studenti, le differenze riscontrate nelle sotto-abilità e nelle singole strategie, la distribuzione pentenaria degli alunni del campione su fasce di livello), informazioni riferite agli esiti delle singole classi (distribuzione pentenaria degli alunni

della scuola e delle classi su fasce di livello nelle aree strategiche prese in esame dal questionario e nelle abilità della prova di lettura) in modo da poter permettere al docente di operare un confronto o stimolare una riflessione sulle azioni da prevedere per le progettazioni di classe.

La successiva azione didattica attuata dai due gruppi di controllo è stata rimandata alle progettazioni dei curricoli di istituto e alle iniziative del docente che sono state partecipate e condivise durante gli incontri di restituzione.

La Sperimentazione e la Ricerca-formazione con gli insegnanti del gruppo sperimentale.

L'intervento sulle strategie di lettura ha coinvolto, come già accennato, solo i sei docenti di lettere della scuola A. Gli interventi di didattica sperimentale, di 20 ore, si sono svolti con una cadenza settimanale nel periodo gennaio-maggio 2016 e hanno previsto azioni dirette all'insegnamento delle prime 6 strategie indagate dal questionario (Castellana, 2017). Le lezioni settimanali, previa condivisione del modello con il gruppo dei docenti, sono state condotte dal docente-ricercatore.

Gli incontri con i docenti del gruppo sperimentale sono iniziati durante il mese gennaio 2016. Hanno avuto inizialmente il carattere di un approfondimento teorico sui principali studi sviluppatasi in ambito metacognitivo e sul ruolo giocato dalle componenti strategiche negli ambiti di apprendimento; sono stati illustrati brevemente alcuni modelli di comprensione come la teoria degli schemi (Johnson -Laird, 1983; Anderson, 1983; Anderson, R. C., & Pearson, P. D., 1984) e il modello proposizionale (Kintsch e Van Dijk, 1978; Kintsch, 1998), approfonditi i concetti di scopo e strategia in funzione della lettura e delle varie tipologie di testo. È stata soprattutto chiarita la natura multi-componenziale del processo di lettura e perciò l'esigenza di considerare, anche all'interno della didattica, più livelli di analisi intercorrenti tra il processo di decodifica e gli stadi che portano all'effettiva costruzione e ricostruzione del significato nella mente del lettore. Particolare attenzione è stata attribuita all'esplicitazione del concetto di strategia come azione finalizzata ad uno scopo e allo sviluppo della consapevolezza dello studente rispetto alle sue finalità e ambiti di utilizzo. Come illustrato da Guthrie, Van Meter, Hancock, Alao, Anderson e McCann (1998), le strategie vengono apprese ad un livello più alto di competenza e diventano funzionali alle attività di lettura solo se l'istruzione è completamente integrata nell'apprendimento approfondito dei contenuti. Il collegare le strategie cognitive all'incremento di conoscenze degli studenti consente agli stessi di aumentare la propria consapevolezza e di utilizzare deliberatamente le strategie come mezzi per l'apprendimento (Brown, 1997).

Tenuto conto delle evidenze riportate all'interno del National Reading Panel 2000 e sulla base dei risultati delle ricerche condotte dall'American Reading Study Group (2002), per la progettazione dei moduli strategici è stato adottato con i docenti il modello di istruzione esplicita. Come riportato dagli studi del filone dell'evidence based education (Hattie 2003; 2009; 2012), in Calvani (2012) e Trincherò (2013), le fasi caratterizzanti l'istruzione esplicita:

- facilitano una chiara spiegazione del compito;
- incoraggiano gli studenti a prestare attenzione;

- promuovono l'attivazione delle conoscenze precedenti;
- favoriscono la suddivisione dell'attività in step, alleggerendo il carico cognitivo degli studenti;
- prevedono la messa in atto di pratiche adeguate ad ogni passo (pacing), incorporando i feedback degli insegnanti;
- contemplanò la riapplicazione e generalizzazione dei contenuti in altri contesti di utilizzo, al fine di promuovere l'interiorizzazione della pratica.

In riferimento alle fasi elencate è risultato importante mettere in luce con gli insegnanti alcuni principi riguardanti la capacità della mente nel saper gestire e trattare informazioni e conoscenze e il bisogno di aiutare il soggetto nella categorizzazione dei concetti all'interno di schemi precostituiti per trovare i collegamenti tra i significati espressi dalle frasi. Per sviluppare la consapevolezza del processo e favorire l'interiorizzazione della procedura è stata illustrata agli insegnanti e messa in atto con gli studenti la tecnica del *thinking aloud* (Lumbelli, 2009), tecnica che è risultata utile soprattutto per riuscire ad individuare ed isolare comportamenti cristallizzati degli studenti rispetto al compito e abituarli all'autoregolazione. All'interno della scaletta prevista per il lesson plan (vedi tab. 2), è risultato opportuno fornire esempi per i concetti, dimostrazioni per le procedure, visualizzazioni per i processi e modellamenti per i comportamenti.

Particolare importanza in questo ambito ha rivestito con gli insegnanti la pratica del *fading*, ossia l'attenuazione dell'intervento istruttivo sulla strategia esplicitata con la predisposizione di ulteriori attività che mettessero l'allievo in condizione di affrontare il compito autonomamente.

Un obiettivo rilevante è stato quello di promuovere negli studenti, con il supporto degli insegnanti, l'applicazione spontanea delle strategie di lettura. Secondo la letteratura (Alexander & Murphy, 1998), gli studenti che applicano spontaneamente le strategie, migliorano la comprensione perché sono motivati, credono nella loro auto-efficacia e le utilizzano a seconda dei loro scopi per la lettura.

La precisa richiesta di una contestualizzazione dell'apprendimento durante e dopo la lezione ha rivestito un'importanza particolare all'interno della progettazione dei singoli moduli in vista della promozione di una riapplicazione delle conoscenze. Come evidenziato in Trinchero (2013) il transfert e il reimpiego delle conoscenze acquisite a nuove situazioni non è per nulla scontato e va stimolato attraverso la predisposizione a monte di situazioni di apprendimento analoghe che devono essere proposte e sollecitate dal docente.

Il momento di autovalutazione previsto nella fase conclusiva di ogni modulo (su che cosa abbiamo lavorato oggi? - che cosa hai imparato a fare? dove pensi di poterlo riutilizzare?), finalizzato alla generalizzazione dei contenuti e dei comportamenti appresi dagli studenti in altri contesti, ha costituito per i docenti l'opportunità di dar spazio all'incentivazione di modalità didattiche maggiormente dirette all'interdisciplinarietà e alla trasversalità degli apprendimenti. Il docente in compresenza durante la lezione è stato invitato a svolgere un prezioso intervento di collegamento e di generalizzazione tra i comportamenti strategici esemplificati all'interno del modulo e gli oggetti specifici delle

progettazioni curriculari di classe (attività curriculari ed extracurriculari, testi e argomenti precedentemente trattati...).

TAB. 2 - LESSON PLAN (4) (CASTELLANA, 2017)

NOME DELLA STRATEGIA	
TEMPI previsti per lo svolgimento del modulo	
FORNIRE AGLI ALUNNI ISTRUZIONI CHIARE SULLA STRATEGIA	
1. Definire la strategia	Spiegare agli studenti in modo chiaro e preciso la strategia trattata nel corso della lezione
2. Spiegare lo scopo e la funzione della strategia durante la lettura	Illustrare loro perché sarà utile imparare ad usarla e in quali circostanze
3. Descrivere le caratteristiche della strategia	Delineare ed esporre le tecniche, l'esatta procedura da seguire per mettere in atto la strategia
4. Fornire esempi corretti e non corretti dell'uso della strategia	
5. Illustrare l'uso della strategia attraverso modeling e thinking aloud	Mostrare agli studenti cosa fa esattamente un bravo lettore quando applica una particolare strategia (modeling), attraverso la tecnica del thinking aloud-pensare ad alta voce
6. Facilitare e guidare l'esercitazione, la pratica della strategia	Esplicitare la differenza tra l'agire strategico e l'agire per prova ed errori, attribuendo il successo e l'insuccesso al risultato di azioni modificabili piuttosto che al possesso di capacità
7. Momento di autovalutazione da far seguire all'attività (10 min) Riflessione metacognitiva sui contenuti trattati, riflessione sull'acquisizione di un saper fare strategico e sulla sua generalizzazione ad altri contesti di utilizzo.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Su che cosa abbiamo lavorato oggi?</i> - <i>Che cosa hai imparato a fare?</i> - <i>Dove pensi di poterlo riutilizzare?</i>

Gli incontri di follow-up e quelli di revisione mensile, incentrati sul riscontro e sull'analisi del lavoro svolto all'interno delle singole classi, sono stati basati sull'esternazione di problematiche e peculiarità che hanno incoraggiato la socializzazione e la promozione di pratiche condivise.

Le riflessioni e le osservazioni sulle azioni condotte in classe hanno costituito il fulcro delle attività di formazione per i docenti, che sono stati coinvolti, insieme agli studenti, nel medesimo percorso di valutazione sulla funzionalità del lavoro svolto e sulle modalità di controllo del processo, da punti di vista diversi ma certamente speculari. In tale ottica una precisa attenzione è stata rivolta alla scelta di cercare di mantenere sempre saldi e coerenti i supporti fra le basi teoriche fornite e la loro effettiva applicabilità in esperienze strutturate e supervisionate, con la co-costruzione delle attività e la scelta materiali, con l'allestimento delle verifiche, nella scelta delle modalità di restituzione dei risultati, al fine di legare quanto più possibile la formazione, le pratiche e gli approfondimenti ad essa connessi, all'apprendimento e al progresso degli studenti.

Dalle analisi sui questionari somministrati in entrata e in uscita a tutti i docenti relativamente alle percezioni, alle pratiche didattiche e alle strategie utilizzate per migliorare la comprensione, si è rilevato un aumento nella frequenza di utilizzo di

tipologie testuali quali il testo non continuo, argomentativo, regolativo, rispetto alle tipologie più canoniche (testo narrativo/espositivo/descrittivo), nel gruppo dei docenti che hanno partecipato alla sperimentazione, rispetto ai due gruppi di controllo. Le risposte dei docenti rilevate attraverso una scala di frequenza a quattro posizioni (mai/sempre), attestatesi in entrata sull'uso sporadico delle suddette (qualche volta), si è spostata sull'utilizzo regolare di tutte le tipologie citate anche al fine di promuovere negli alunni la capacità di utilizzare registri e forme testuali più funzionali ai diversi scopi comunicativi. Un analogo spostamento nella frequenza di utilizzo è stato rilevato in merito all'insegnamento e all'esercizio di strategie di lettura quali fare anticipazioni e previsioni sul testo, l'attivazione delle conoscenze pregresse, il collegare e confrontare quanto letto con la vita reale e l'esperienza personale, la rappresentazione grafica della struttura del testo. Queste strategie che, anche nella rilevazione iniziale effettuata con gli studenti attraverso il questionario, avevano presentato valori più bassi nelle medie del campione rispetto alle altre, hanno evidenziato un incremento nell'utilizzo da parte dei docenti del gruppo sperimentale, mentre si sono mantenute stabili (qualche volta) nei due gruppi di controllo.

Un'analisi più qualitativa dell'esperienza vissuta all'interno del percorso di formazione è stata effettuata attraverso un questionario di monitoraggio di cui si riportano gli stimoli forniti:

- *Come valuti l'esperienza condivisa e partecipata all'interno del progetto di ricerca? Come ritieni sia stata la partecipazione degli alunni al percorso svolto?*
- *Hai rilevato cambiamenti nel tuo modo di stare in classe e nel tuo approccio alla didattica? Se sì, che tipo di cambiamenti o effetti hai notato in te e negli alunni, a seguito degli stimoli che sono stati offerti?*
- *Come potresti documentare il cambiamento intercorso nel tipo di apprendimento degli studenti, nel loro modo di avvicinarsi alla lettura di un testo o anche e semplicemente nello stare in classe?*
- *Come valuti il grado di trasferibilità di quanto è stato oggetto del percorso didattico? Ritieni che la ricaduta formativa possa essere spesa all'interno della collegialità scolastica?*
- *Ritieni che i contenuti e soprattutto le modalità di attuazione delle attività svolte in classe e gli incontri abbiano migliorato il tuo percorso professionale? Se sì, in che modo hanno stimolato una tua riflessione?*

Le risposte fornite dai docenti hanno messo in luce una valutazione positiva dell'esperienza sia per quanto riguarda la sfera personale sia per la percezione degli atteggiamenti della classe.

Nello specifico è stata riportata una maggiore attenzione e acquisizione di consapevolezza ricavata dalla condivisa riflessione metacognitiva (*"alcune acquisizioni sulle strategie di lettura le davo per acquisite"* (5)), un miglioramento nell'approccio alla lettura da parte degli studenti, una maggiore disposizione alle sollecitazioni e ai cambiamenti nell'osservazione.

Per alcuni alunni, a detta degli insegnanti, si è potuto documentare un cambiamento nell'approccio attraverso i risultati ottenuti nelle prove oggettive; per altri, le osservazioni sistematiche sui comportamenti in classe hanno rilevato miglioramenti apprezzabili nelle

dinamiche di classe, anche se non direttamente osservabili negli esiti quantitativi, in quanto parte di un processo che, data la fascia di età, risulta in divenire.

Per quanto riguarda la trasferibilità del percorso, le indicazioni dei docenti hanno attribuito alla formazione un alto grado di trasferibilità sia per ordine scolastico (*“si potrebbe pensare di cominciare con una classe quinta di scuola primaria, ma anche estendere il progetto a una classe delle superiori”*) sia per disciplina, proponendone un’applicazione trasversale all’interno del curriculum (*“sarebbe interessante applicarlo a testi di argomenti non afferenti alle discipline letterarie, per es. scientifico- tecnologico, nelle quali, a volte, c’è una preclusione a priori”*).

In merito alla spendibilità della formazione che è stata ristretta al gruppo di insegnanti partecipanti alla sperimentazione, la maggior parte ritiene il progetto spendibile nella collegialità scolastica sul curriculum verticale e soprattutto generalizzabile nella propria pratica didattica. (*“Ho riproposto alcune tecniche adottate nelle attività durante le mie lezioni nella stessa classe in cui è stata effettuata la sperimentazione ma anche nell’altra in cui non è stata effettuata. Insieme agli alunni abbiamo riflettuto “ad alta voce” su quali siano i processi mentali nell’acquisizione e comprensione di un testo scritto o orale”. “Anche io mi sono cimentata con gli alunni nell’esecuzione di alcune prove, scoprendo dei “lati deboli” che devono essere potenziati con l’utilizzo di tecniche adeguate (es. memoria visiva e riproduzione grafica). Partendo da questo aspetto, ritengo che le attività possano essere adatte anche ad alunni di una fascia di età più elevata, perché è sempre possibile riflettere sul proprio stile di apprendimento e adottare tecniche efficaci per un successo formativo”.*)

Tenuto conto dei limiti derivanti dalla specificità dei docenti del campione, della ristretta numerosità (6 insegnanti) e delle difficoltà organizzative conseguenti dall’incastro dei cosiddetti “tempi della ricerca” e “tempi della scuola”, la scelta metodologica di investire su una collaborazione finalizzata ad una condivisa costruzione della conoscenza, è stata forse l’elemento che ha più stimolato la riflessività dei soggetti coinvolti e rivestito una maggiore influenza nella positiva predisposizione a un lavoro che è stato percepito come risposta alle richieste presentate.

Il creare un collegamento efficace fra teoria e pratica, fra scuola e università, viene ampiamente riconosciuto come elemento caratteristico dei programmi di formazione di eccellenza (Darling-Hammond, 2000): mettere a disposizione dei modelli per l’insegnamento e fornire l’opportunità di applicare quanto acquisito in esperienze guidate sul campo offre agli insegnanti maggiori possibilità di riuscire a sostituire convinzioni rivelatesi incongrue con modalità più efficaci. (Darling-Hammond, Bransford, 2005).

Le restituzioni formative dei dati e l’analisi dei risultati degli studenti

Nell’ottica di sostenere l’idea di mediazione tra mondo della ricerca e contesto scolastico citata dal documento orientativo del CRESPI, anche in seno alle modalità di analisi dei dati, la prospettiva che è stata mantenuta, e con cui si è cercato di guardare gli esiti, è stata quella del docente. La linea che ha orientato e guidato le scelte metodologiche relative alle analisi è partita da quegli aspetti che avrebbero potuto dare una risposta alle domande di ricerca poste dagli insegnanti. Punto di partenza sono state le necessità di fornire dati leggibili e interpretabili in modo funzionale alla pianificazione di interventi,

letture che offrirono indicazioni all'interno delle proprie pratiche e all'interno dei processi e dei percorsi degli alunni.

Per dare maggior contezza del percorso svolto e della prospettiva autovalutativa dei singoli istituti, la presentazione dei risultati seguirà un percorso diacronico che partirà con l'analisi delle prove e il questionario sulle strategie di lettura, somministrati in entrata e si concluderà con l'esame dei risultati relativi all'intero triennio. La prima domanda di ricerca, nata dal confronto con i docenti, era stata quella riguardante l'individuazione delle aree di criticità del processo di comprensione. In risposta a tale richiesta le restituzioni della prima fase hanno preso in esame i risultati globali ottenuti dagli studenti nei test di lettura, nelle diverse tipologie di testo e nelle abilità considerate dalle prove.

Il grafico 1 illustra la situazione in entrata dalla quale emerge la medesima distribuzione di rango dei tre istituti tra le due rilevazioni (prove lettura e QSL), con il gruppo sperimentale (scuola A) situato in una posizione inferiore rispetto agli altri due.

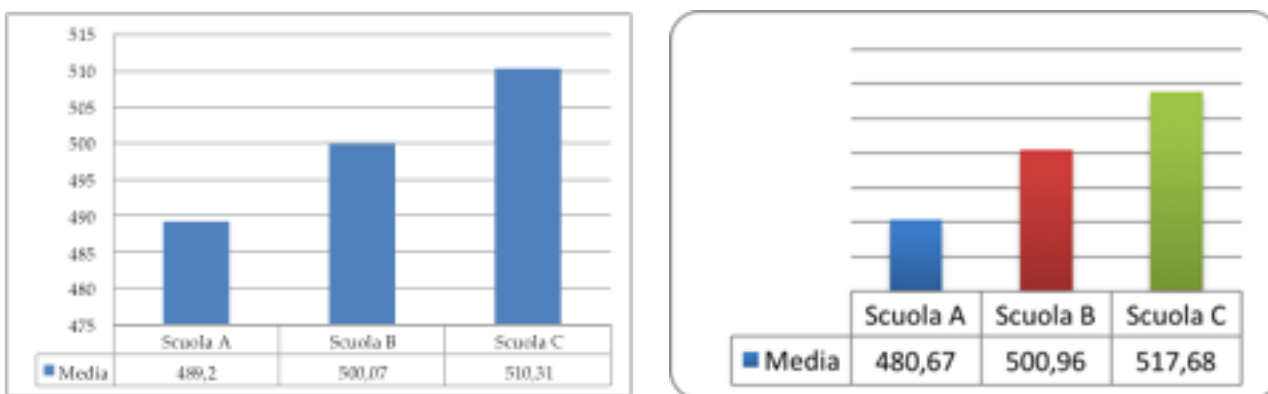


GRAFICO 1 - PROSPETTI IN ENTRATA DEI TRE ISTITUTI NELLE PROVE DI LETTURA (A SINISTRA) E NEL QUESTIONARIO SULLE STRATEGIE DI LETTURA.

Al fine di comprendere se tra i tre gruppi esistessero in ingresso differenze significative, sui punteggi standardizzati della prova in entrata è stata calcolata una ANOVA con test post-hoc di Tukey. I risultati non mostrano differenze significative tra i punteggi nella comprensione della lettura ottenuti nelle tre scuole ($F=1,36$ $p>.005$), a differenza di quanto rilevato nei risultati del questionario sulle strategie di lettura che fanno registrare una sensibile differenza ($F=4,30$; $p.< 0.05$).

Dopo la conclusione delle attività didattiche e di formazione condotte con il gruppo sperimentale (maggio 2016) si è proceduto con una nuova somministrazione del questionario sulle strategie di lettura nelle classi, al fine di determinare i cambiamenti intercorsi durante il periodo del trattamento. Successivamente sono state somministrate le prove di lettura in uscita in tutte le classi seconde del campione. Le rilevazioni condotte l'anno successivo (fine maggio 2017), finalizzate a restituire un profilo spendibile all'interno del percorso di autovalutazione delle singole istituzioni scolastiche, hanno concluso l'indagine longitudinale.

Nel grafico 2 si riporta l'intero prospetto degli esiti standardizzati delle rilevazioni longitudinali delle prove di lettura condotte in entrata, a fine sperimentazione e a conclusione dell'indagine (triennio 2015-2017) che vedono il gruppo sperimentale (scuola A) confermare il trend di crescita iniziato nel 2016, dopo la sperimentazione didattica e la formazione condotta con i docenti, e raggiungere uno scarto di circa 40 punti dal primo gruppo di controllo (scuola B) e di circa 57 punti dalla scuola C.

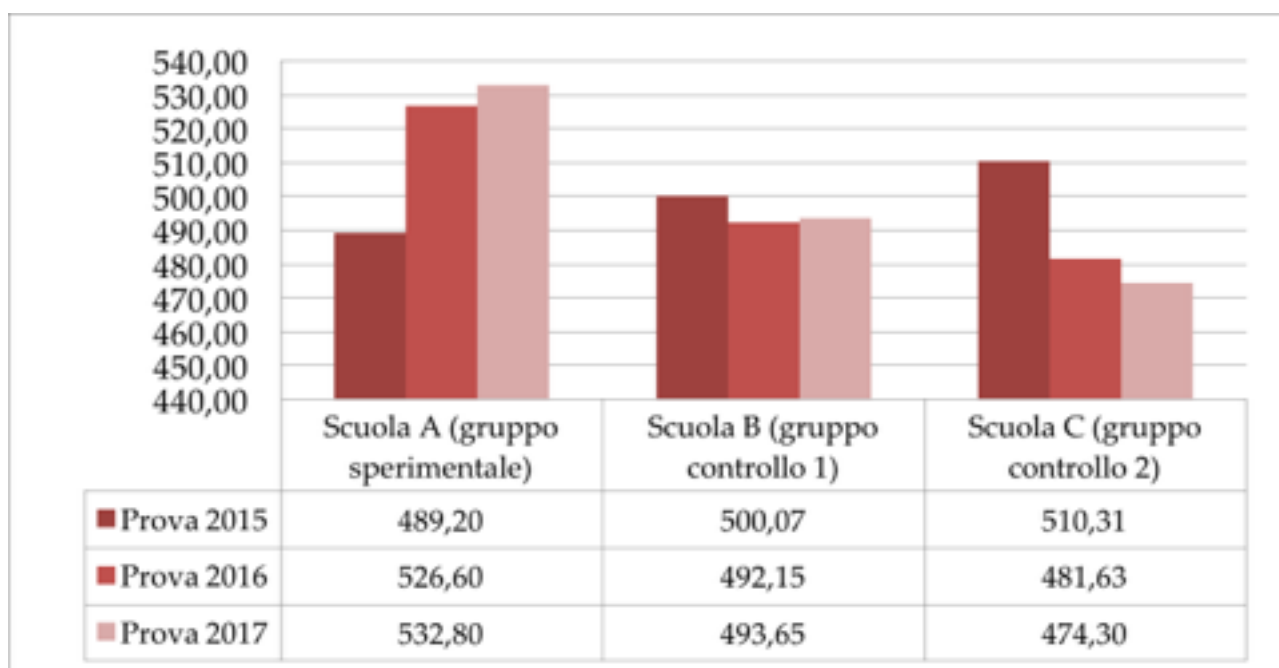


GRAFICO 2 - DIFFERENZA TRA LE RILEVAZIONI IN ENTRATA (MAGGIO 2015) E IN USCITA (MAGGIO 2016, MAGGIO 2017) IN TUTTE LE CLASSI DEL CAMPIONE.

Gli scarti tra le medie dei punteggi hanno stavolta mostrato differenze statisticamente significative tra gli istituti ($F=6,93$; $p < .001$), a vantaggio del gruppo sperimentale A sui gruppi di controllo B e C. Per verificare l'effetto della sperimentazione sulla comprensione della lettura è stata effettuata una MANOVA, usando come variabile entro i soggetti i risultati relativi ai tre anni di ciascuno studente e come variabile tra soggetti le tre scuole. I risultati indicano un effetto significativo atteso dell'interazione tra scuola e test ($F(2,356)=32.52$; $p < .001$), mostrando come la scuola nella quale è stato effettuato il trattamento risulti alla fine del triennio significativamente migliore rispetto alle altre due (Castellana, 2018).

Gli scostamenti nelle distribuzioni pentenarie degli alunni tra le fasce di rendimento nell'intervallo tra le tre somministrazioni evidenziano (tab. 3) per il gruppo sperimentale (Scuola A) variazioni statisticamente significative (Chi-Quadrato di Pearson sig. 0,000), con una riduzione della fascia medio-bassa da 34 soggetti a 11 e un aumento nella fascia medio-alta da 29 a 54. Nei gruppi di controllo, al contrario, si registrano: nella scuola B variazioni ridotte e statisticamente non significative; nella scuola C un incremento di soggetti nelle fasce basse e medio-basse (Chi-Quadrato di Pearson sig. 0,000).

TAB. 3 - DIFFERENZE TRA LE DISTRIBUZIONI DEGLI ALUNNI SU LIVELLI PROVE DI LETTURA MAGGIO 2015-2017

Scuola A					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	altro
	<i>N. Alunni</i>	<i>N. Alunni</i>	<i>N. Alunni</i>	<i>N. Alunni</i>	<i>N. Alunni</i>
maggio 2015	8	34	47	29	2
maggio 2016	6	18	44	44	8
maggio 2017	4	11	48	54	3

Scuola B					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	altro
	<i>N. Alunni</i>	<i>N. Alunni</i>	<i>N. Alunni</i>	<i>N. Alunni</i>	<i>N. Alunni</i>
maggio 2015	9	21	50	30	4
maggio 2016	6	29	51	26	2
maggio 2017	10	23	44	37	0

Scuola C					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	altro
	<i>N. Alunni</i>	<i>N. Alunni</i>	<i>N. Alunni</i>	<i>N. Alunni</i>	<i>N. Alunni</i>
maggio 2015	13	22	39	40	11
maggio 2016	18	27	41	37	2
maggio 2017	10	23	44	37	0

Si è quindi calcolato l'*effect size* (6) (o D di Cohen) per rilevare l'ampiezza dell'effetto della crescita sui tre gruppi. Il calcolo dell'*effect size* (7) è stato effettuato in due tempi:

- nel primo tempo è stata comparata la crescita della scuola A (gruppo sperimentale) con la scuola B (gruppo di controllo 1);
- nel secondo tempo è stata comparata la crescita della scuola scuola A (gruppo sperimentale) con la scuola C (gruppo di controllo 2).

Nelle tabelle 4 e 5 si riportano i risultati dei singoli effetti, tra il gruppo sperimentale e i due gruppi di controllo nelle rilevazioni del 2016 e del 2017, che risultano superiori a 0,40 (Hattie (2012)).

TAB. 4.- DIMENSIONE DELL'EFFETTO TRA GRUPPO SPERIMENTALE E GRUPPI DI CONTROLLO DOPO LA SPERIMENTAZIONE 2016

Comparazione gruppi	Cohen's d
<i>Scuola A- Scuola B</i>	0.49
<i>Scuola A- Scuola C</i>	0.65

TAB. 5. - DIMENSIONE DELL'EFFETTO TRA GRUPPO SPERIMENTALE E GRUPPI DI CONTROLLO SULL'INTERO TRIENNIO

Comparazione gruppi	Cohen's d
<i>Scuola A- Scuola B</i>	0.57
<i>Scuola A- Scuola C</i>	0.79

TAB. 6 PUNTEGGI MEDI STANDARDIZZATI (MEDIA 500, DEV. ST. 100) OTTENUTI IL TERZO ANNO NELLE TRE SCUOLE ALLE PROVE DI COMPrensIONE DELLA LETTURA SOMMINISTRATE NEL CORSO DELL'INDAGINE E ALLE PROVE INVALSI DI ITALIANO

Istituto	Risultato alla prova di Comprensione della Lettura, 2017	Risultati alla Prova invalsi di Italiano, 2017
Scuola A (sperimentale)	532,80	502,57
Scuola B (controllo)	493,65	494,42
Scuola C (controllo)	474,30	502,62
Totale	500,00	500,00
Anova	F 11,4; sig. 0,000	F 0,259; sig. 0,772

Al fine di stimare la validità convergente tra i risultati delle rilevazioni in uscita dell'indagine longitudinale e i risultati ottenuti dagli alunni nelle prove dell'esame di stato di fine ciclo del Servizio Nazionale di Valutazione (SNV), è stato chiesto agli insegnanti di fornire, per ogni alunno, l'esito in cinquantiesimi restituito dal SNV in relazione alla prova di Italiano svoltasi il 15 giugno del 2017.

I risultati di ogni alunno sono stati quindi correlati con gli esiti dell'ultima prova somministrata nella nostra indagine.

Il valore della correlazione riscontrato pari a 0,694 conferma un'alta corrispondenza tra i risultati conseguiti dagli alunni nelle due rilevazioni. Tuttavia, a differenza delle prove somministrate nel terzo anno nel corso della Ricerca-Formazione, le prove Invalsi non evidenziano differenze significative nei punteggi ottenuti dei tre i tre gruppi (tab. 6).

Il Calcolo del Valore Aggiunto

Per il calcolo del Valore Aggiunto è stata impiegata la formula base: una regressione lineare con il solo rendimento in ingresso come variabile dipendente.

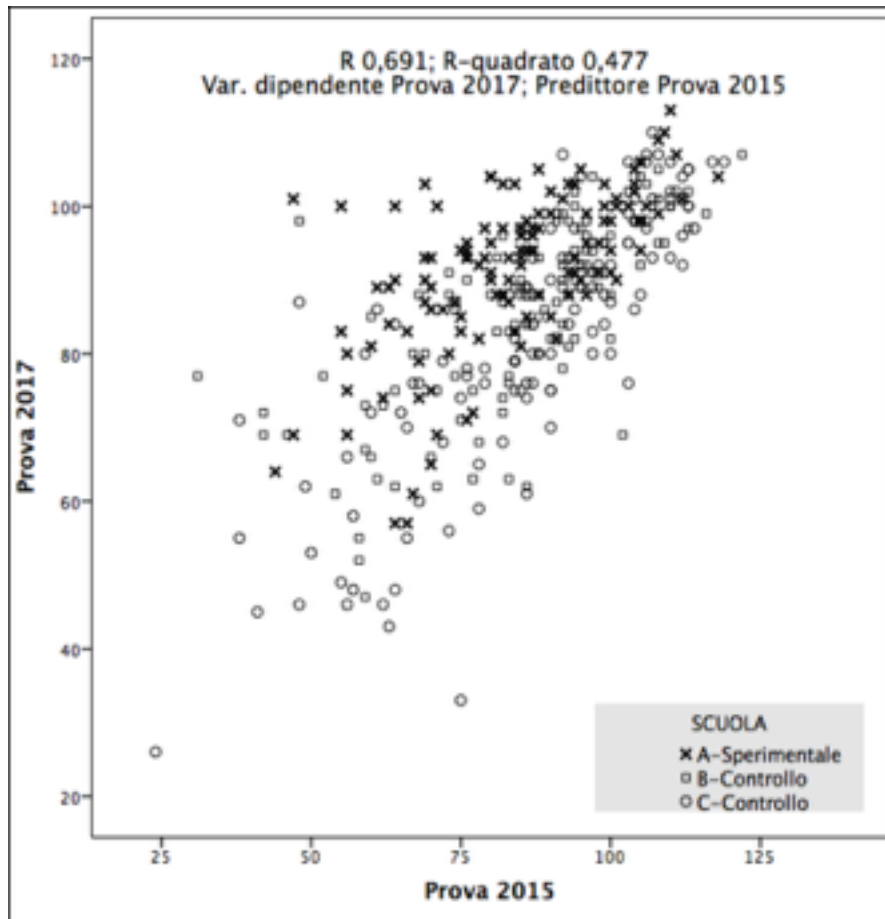


GRAFICO 3 – PUNTEGGI DEGLI STUDENTI ALLE PROVE IN INGRESSO (2015) E FINALE (2017), DISTINTI PER SCUOLA. REGRESSIONE PER IL CALCOLO DEL VALORE AGGIUNTO.

Il grafico 3, che restituisce i risultati della regressione, illustra lo scostamento nei punteggi ottenuti da studentesse e studenti tra la prima e l'ultima prova ed evidenzia il miglioramento ottenuto dalla popolazione nel gruppo sperimentale.

Sono stati calcolati tre punteggi di Valore Aggiunto (tab. 5): un primo indicatore restituisce l'efficacia dell'intervento nel corso del primo anno (variabile dipendente punteggio del 2016, predittore punteggio del 2015, tab. 7), un secondo quella dell'intervento nel corso del secondo anno (variabile dipendente punteggio del 2017, predittore punteggio del 2016). Il grafico 3 illustra la regressione che ha portato al calcolo del terzo punteggio di valore Aggiunto (variabile dipendente punteggio del 2017, predittore punteggio del 2015) e sintetizza l'efficacia complessiva dell'intervento (tra il primo e il terzo anno). I punteggi del Valore Aggiunto (residui delle regressioni standardizzati in punti z) forniscono un'ulteriore conferma dell'efficacia dell'intervento che, come descritto nel paragrafo 2.1, è stato svolto nell'a.s. 2015/16.

TAB. 7 - PUNTEGGI DI VALORE AGGIUNTO RELATIVI AI TRE ANNI DELL'INDAGINE LONGITUDINALE

	R (coeff. B)	R-quadrato	R-quadrato corretto	somma quadrati regr.	residuo	sig.	Predittori	Var. Dip.
Valore Aggiunto 2015/16	0,721	0,519	0,518	60592,72	56094,52	0,000	Prova 2015	Prova 2016
Valore Aggiunto 2016/17	0,777	0,603	0,602	46990,39	30884,60	0,000	Prova 2016	Prova 2017
Valore Aggiunto 2015/17	0,691	0,477	0,476	37173,84	40701,16	0,000	Prova 2015	Prova 2017

TAB. 8

SCUOLA	Valore Aggiunto 2015/2016	Valore Aggiunto 2016/2017	5Valore Aggiunto 2015/2017
A-Sperimentale	0,50	0,19	0,56
B-Controllo	-0,11	0,00	-0,09
C-Controllo	-0,37	-0,18	-0,45
Anova	F 27,762; sig. 0,000	F 4,367; SIG. 0,013	F 38, 655; sig. 0,000

Come evidenziato nella tab. 8, sebbene i punteggi del Valore Aggiunto della scuola che costituisce il gruppo sperimentale risultino significativamente elevati rispetto alle altre anche a un anno di distanza (Valore Aggiunto 2015/17), si registra una crescita nel corso del primo anno (0,50) superiore a quella del secondo (0,19).

Considerazioni conclusive: quali strumenti per una valutazione formativa?

Il lavoro presentato restituisce i risultati di un'esperienza di Ricerca-Formazione incentrata sull'impiego di strategie didattiche di tipo metacognitivo-autoregolativo, evidenziando l'efficacia di un percorso che, impiegando la valutazione formativa, non si è limitato, nel gruppo sperimentale, a erogare dati sui punteggi ottenuti ai test, ma ha promosso interventi sulla base delle misure rilevate.

In queste riflessioni conclusive appare opportuno affrontare una questione rilevante: quali caratteristiche deve avere uno strumento utile ai fini di una valutazione formativa? A rendere efficacemente formativa una valutazione (Greenstein, 2013) non è il ricorso a una specifica tipologia di strumenti, ma la disponibilità ad utilizzare i dati raccolti al fine di introdurre cambiamenti nella didattica. Questo non esclude tuttavia che gli strumenti impiegati debbano possedere determinate caratteristiche. Nel percorso descritto, si è scelto di impiegare una prova pensata e realizzata con finalità di ricerca e che prevede un adeguato numero di item per ciascuna area evidenziata dal costrutto (Giovannini, Silva,

2015). Secondo quanto riportato nel paragrafo 3, mentre lo strumento impiegato nell'esperienza di Ricerca-Formazione rileva, dopo l'intervento, differenze statisticamente significative nella comprensione della lettura, le prove Invalsi, somministrate nello stesso periodo, non restituiscono differenze tra gruppo sperimentale e gruppi di controllo, sebbene tra i due test vi sia una elevata correlazione (0,70) e quote di varianza non dissimili (coeff. di variazione: 17% per il test usato nella Ricerca-Formazione, 18% per le prove Invalsi). Tale apparente contraddizione può essere spiegata in base ad alcuni dati. In primo luogo, l'Invalsi restituisce un punteggio unico che somma gli item di comprensione della lettura (ovvero l'oggetto dell'intervento) a quelli di grammatica, impedendo un ragionamento analitico su aspetti che pure, nel Quadro di Riferimento delle prove nazionali, vengono distinti. In secondo luogo, nella prova Invalsi in esame (Invalsi, 2017), un terzo dei quesiti di comprensione della lettura è relativo al processo "Individuare informazioni", mentre i processi "Ricostruire il significato globale del testo" e "Sviluppare un'interpretazione" sono sottodimensionati (appena due item ciascuno) e, come spesso avviene, il processo "Riflettere sul testo e valutarne il contenuto o la forma" è del tutto assente (Corsini, Scierri, Scionti, 2018). Pensati come prove rivolte all'accountability, i test Invalsi segnano il passo rispetto alla validità di contenuto: le esigenze dettate da finalità rendicontative impediscono l'impiego del numero di quesiti adeguato per rappresentare ciascun elemento del costrutto (Corsini, Scierri, Scionti, 2018; Corsini, Losito, 2013). Infatti, un'operazione del genere risulterebbe eccessivamente onerosa in una somministrazione non campionaria ma rivolta all'intera popolazione, una scelta imposta, come evidenziato in apertura (par. 1), dalla necessità di calcolare il Valore Aggiunto per ciascun istituto.

A restituire l'efficacia del percorso di Ricerca-formazione è dunque uno strumento che, libero da estrinseche e limitanti finalità rendicontative, si collega in maniera significativa all'esperienza di chi insegna, rispecchiando analiticamente nel contenuto l'articolazione di obiettivi di apprendimento complessi.

Note

- (1) La ricerca è stata condotta da Giuseppina Castellana all'interno del proprio dottorato di ricerca, XXX ciclo in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa, Università Sapienza di Roma.
- (2) Per la scelta delle scuole partecipanti all'indagine è stato utilizzato l'indice ESC fornito dal sito del MIUR "Scuola in Chiaro". L'indice relativo a tutte e tre le istituzioni è alto.
- (3) Lo strumento è stato validato su un campione di convenienza di 5362 studenti appartenenti a istituti secondari di primo grado delle province di Roma, Palermo e Parma (Castellana, 2017).
- (4) Il modello è frutto di un adattamento di "Lesson Template for Teaching Cognitive Strategies" riportato all'interno del volume di E.K. McEwan, *40 Ways to Support Struggling Readers in Content Classrooms. Grades 6-12*, pp.1-6, copyright 2007 by Corwin Press. Reprinted by permission of Corwin Press, Inc.
- (5) Il testo riportato in corsivo corrisponde alle risposte aperte date dai docenti agli stimoli riportati nel questionario di monitoraggio finale.
- (6) Per i campioni indipendenti, la D di Cohen viene determinata calcolando la differenza media tra i due gruppi che devono presentare ai fini della comparazione un numero simile di soggetti (Cohen's $D = (M2 - M1) / Sd \text{ aggregate}$) e dividendo il risultato per la deviazione standard aggregata ($SD \text{ aggregata} = \sqrt{(SD_1^2 + SD_2^2) / 2}$).

(7) Per la stima dell'effetto è stato utilizzato il programma on line Effect Size Calculator for T-test del sito Social Science Statistics. <http://www.socscistatistics.com/effectsize/Default3.aspx>

Note sugli autori

Il contributo è frutto di collaborazione tra i due autori, tuttavia C. Corsini ha redatto i paragrafi 1, 4 e 5, mentre G. Castellana ha redatto i paragrafi 2, 2.1, 2.2, 2.3, 3.

Bibliografia

Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.

American Statistical Association (Asa) (2014). ASA statement on using value-added models for educational assessment, Alexandria, VA.

Amrein-Beardsley, A. (2014). *Rethinking Value-Added Models in Education*. New York: Routledge.

Amrein-Beardsley, A., & Holloway J. (2017). Value-Added Models for Teacher Evaluation and Accountability: Commonsense Assumptions, *Educational Policy*, pp. 1-27.

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). New York: Longman.

Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (1998). Profiling the differences in students' knowledge, interest, and strategic processing. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 435-447.

Bondioli, A. (2014). Valutare. In Bondioli, A., Ferrari, M. (ed). *Verso un modello di valutazione formativa*, Bologna: Edizioni Junior, pp. 11-58.

Brown, A. L., (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of meta-cognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* Vol. 2, pp. 77-165. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Brown, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 399-414.

Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.

Capperucci, D. (2017), Valutazione degli apprendimenti e calcolo del valore aggiunto nelle rilevazioni nazionali per il primo ciclo d'istruzione. *Form@re*, 17-3, pp. 188-204.

Castellana, G. (2017). Insegnare ad apprendere a leggere: un progetto di didattica metacognitiva della lettura nella scuola secondaria di primo grado. *Formazione & Insegnamento*, XV- 2, 301-316.

Castellana, G. (2017). Il ruolo della consapevolezza e dell'uso delle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto. In che misura uno strumento di valutazione può essere d'aiuto agli insegnanti. In Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (eds.). *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 187-208.

Castellana, G. (2018) Insegnare a leggere in modo efficace: la ricerca formazione come modello per promuovere qualità ed efficacia nell'insegnamento. In *Quaderni del dottorato SIRD*". Lecce: Pensa Multimedia, pp. 67-88.

Cornoldi, C., Caponi, B. (1991) *Memoria e metacognizione: Attività didattiche per imparare a ricordare*. Trento, Erickson.

Corsini, C. (2008). *Il valore aggiunto in educazione*. Roma: Nuova Cultura.

Corsini, C. (2014). Valutare scuole e insegnanti: prospettive e insidie dell'Outcomes-Based Accountability. In Balduzzi L., Mantovani, D., Tagliaventi, M.T., Tuorto, D., Vannini I. (eds). *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*. Roma: Aracne, pp. 379- 384.

- Corsini, C. (2015). *Valutare scuole e docenti*. Roma: Nuova Cultura.
- Corsini, C. & Losito, B. (2013). Le rilevazioni Invalsi: a cosa servono? *Cadmo*, XXI, 2, 2013. pp. 55-76.
- Corsini, C., Zanazzi, S. (2015), Valutare scuola e università: approccio emergente, interventi e criticità. *I problemi della pedagogia*, n. 2, pp.305-334.
- Corsini, C. (2018). Sull'utilità e il danno di "misurazione e valutazione" in educazione. In Corsini, C. (ed.). *Rileggere Visalberghi*. Roma: Nuova Cultura, pp. 13-28.
- Corsini, C., Scierri I.D.M., Scionti A. (2018). La validità delle prove INVALSI di comprensione della lettura (2010-2016). In Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (eds.). *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 335-351.
- Darling-Hammond, L., & Bransford J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Studies of excellence in teacher education: preparation at the graduate level*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- De Beni, R., Pazzaglia, (1995) *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. UTET.
- Figura, E., Ricci, R. (2011). Il Servizio Nazionale di Valutazione: finalità e caratteristiche. In Capperucci D. (ed.), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. Milano, Franco Angeli. pp. 152-169.
- Fitz-Gibbon C.T., Kochan S., (2000). School Effectiveness and Education Indicators. In Teddlie C., Reynolds, D. (ed.), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Londra-New York, Falmer. pp. 257-280.
- Giovannini M.L., M. Ghetti (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. In entrata nella classe prima e in uscita dalla classe prima*. LED.
- Giovannini M.L., A. Rosa (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. In uscita classe dalla seconda e in entrata nella classe terza*. LED.
- Giovannini M.L., L. Silva (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. In uscita dalla classe terza*. LED.
- Greenstein, L. (2010), *What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment*, Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria.
- Guthrie J. T., Van Meter P., Hancock G. R., Alao S., Anderson E., & McCann A. (1998). Does concept oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 261-278.
- Guba E.G, Lincoln Y.S (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Hattie J. (2003). Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence? Paper presented at the Australian Council for Educational Research Conference 'Building Teacher Quality: What Does the Research Tell Us?' 19- 21 October 2003, Melbourne.
- Hattie J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London and New York: Routledge.

Hill, H. C., Kapitula, L., & Umlan, K. (2011). A validity argument approach to evaluating teacher value-added scores. *American Educational Research Journal*, 48, pp. 794-831.

Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. MIUR 2012 *Annali della Pubblica Istruzione*.

INVALSI. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione (2016). *L'effetto scuola (valore aggiunto) sui risultati delle prove INVALSI*. Disponibile su https://invalsi-dati.cineca.it/2016/docs/effetto_scuola_2016.pdf.

INVALSI. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione (2017). *Prova di Italiano, classe III, Scuola secondaria di I grado. Guida alla lettura*. Disponibile su <http://www.invalsi.it/areaprove/index.php?action=strumenti>.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models. Toward a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it., *Modelli mentali*. Bologna: il Mulino, 1988).

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

Koretz D. (2009). *Measuring Up: What Educational Testing Really Tells Us*, Harvard, University press.

Lucisano P. (2008). Il valore da aggiungere. In Corsini, C. *Il valore aggiunto in educazione*. Roma: Nuova Cultura, pp. VII-X.

Lucisano P. (2018). L'uomo è misura di tutte le cose (non è sempre necessario prendere i voti). In A Corsini, C. (ed.). *Rileggere Visalberghi*, Roma: Nuova Cultura, pp. 29-44.

Lucisano, P. & Corsini, C. (2015). Docenti e valutazione di scuole e insegnanti. *Giornale Italiano della ricerca educativa - Italian Journal of Educational Research*, 15, 97-109.

Lumbelli L., (2009). *La comprensione come problema*. Bari, Laterza.

McEwan E.K., (2007) *40 Ways to Support Struggling Readers in Content Classrooms. Grades 6-12*. Corwin Press. Reprinted by permission of Corwin Press, Inc.

NICHD (National Institute of Child Health and Human Development), 2000. Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Paris, S., Jacobs, J. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55(6), 2083-2093.

Paris S. Jacobs J. (1987). Children's Metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. In *Educational Psychologist* 22, (pp 255-278).

Paris, S. G., & Winograd, P. W. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B.J. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp.15-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pressley, M., Afflerbach, P. (1995), *Verbal protocols of reading*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (eds), *Handbook of reading research: Volume III*. Mahwah NJ: Erlbaum.

Rapporto EURYDICE (2011). *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche*. Disponibile su http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130IT.pdf.

Reading Study Group (RAND), (2002). *Reading for understanding*. Toward an R&D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND. Disponibile su http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf

Ravitch D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York, Basic Books.

Trincherò R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza e evidenza empirica. *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2) 52-67.